

99 - AFETIVIDADE NO CONTEXTO ACADÊMICO: SENTIMENTOS EXPERIMENTADOS POR MESTRANDOS DE UM CURSO OFERECIDO NA MODALIDADE B-LEARNING

AFFECTIVENESS IN THE ACADEMIC CONTEXT: FEELINGS EXPERIENCED BY MASTERS OF A COURSE OFFERED IN THE B-LEARNING MODE

Ana Lúcia Pereira ¹; Bento Duarte da Silva ²; Laurinda Ramalho de Almeida ¹

¹Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; ²Universidade do Minho
anal20073@gmail.com; bento@ie.uminho.pt; laurinda@pucsp.br

Resumo:

Este texto apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo verificar a intensidade e a frequência com que mestrands do curso de Ciências da Educação: Tecnologia Educativa, oferecido pela Universidade do Minho na modalidade *blended-learning*, experimentam sentimentos de *nuances* positivas e negativas. Participaram da investigação 26 estudantes de um total de 49 convidados. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um inquérito de autopreenchimento online, cujo *link* foi enviado aos estudantes via correio eletrónico. No inquérito os estudantes foram apresentados a uma lista de 40 sentimentos de *nuances* positivas e negativas, sendo convidados a indicar a intensidade e a frequência com que experimentavam cada um deles, a partir de uma escala crescente de 1 a 10. Para a análise dos dados foram utilizadas técnicas de estatística descritiva, e para algumas das variáveis independentes procedeu-se o Teste de Levene para igualdade de variâncias e o Teste T-Student para igualdade de médias. Para tanto fez-se uso do *Software Package Social Science* (SPSS). A análise descritiva dos dados indicou a predominância dos sentimentos de *nuances* positivas em relação aos de *nuances* negativas no que se refere às médias das respostas dos participantes nos fatores intensidade e frequência. O Teste de Levene para igualdade de variâncias e o Teste-T-Student para igualdade de médias, à significância de 0,05, demonstraram que os estudantes que não haviam tido experiências anteriores com a modalidade *blended-learning* apresentaram médias maiores e diferenças consideradas significativas para o sentimento inquietação no quesito intensidade e para os sentimentos impotência e preocupação no quesito frequência. Tais resultados sugerem a relevância de se pensar na organização de cursos de capacitação nas ferramentas e estratégias do *blended-learning* antes do início da primeira unidade curricular do mestrado, visando minimizar tais sentimentos desconfortáveis entre os estudantes mais inexperientes na modalidade.

Palavras-chave:

Afetividade na educação superior, educação a distância, *blended-learning*.

Abstract:

The present text shows the results of an investigation that aimed to check the intensity and the frequency Master's candidates of Educational Sciences: Educational Technology, offered by University of Minho in *blended-learning* mode, experience positive and negative shades of feelings. Twenty-six out of forty-nine invited students participated in the investigation. The instrument for collecting data was an online autofilled questionnaire whose link was sent to the students by e-mail. The questionnaire presented the students a list of 40 positive and negative shades of feelings and they were asked to point the intensity and frequency they felt each of them on a scale of 1 to 10. For data analysis, some techniques of descriptive statistics were used, and

for some independent variables, the Levene Test was employed for variance equality and the T-Student Test was employed for equality of means. For that, the Software Package Social Science was used. The descriptive analysis of data showed that positive shades of feelings predominate over negative shades regarding the average of the participants' answers on intensity and frequency. The Levene Test for variance equality and the T-Student Test for equality of means, to the significance of 0,05, showed that the students who had not had previous experience with *blended-learning* mode showed higher means and differences considered significant for feelings of anxiety concerning intensity and feelings of impotence and worry concerning frequency. Such results suggest the relevance of thinking about organizing training courses with *blended-learning* tools and strategies before the beginning of the first curricular unit of Master's program, aiming to minimize such uncomfortable feelings among the most inexperienced students in that mode.

Keywords: Affectivity in higher education, distance education, *blended-learning*.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto faz parte de um projeto de investigação mais amplo que se debruça sobre o papel da afetividade na educação superior a distância. O recorte aqui apresentado mostra os resultados de uma investigação que teve como objetivo verificar a intensidade e a frequência com que mestrandos do curso de Ciências da Educação: Tecnologia Educativa, oferecido pela Universidade do Minho, experimentavam sentimentos de *nuances* positivas e negativas.

O mestrado em questão tem sido oferecido na modalidade *blended-learning* (*b-learning*) desde a edição 2009-2010 (Silva & Conceição, 2013). O termo *blended-learning* foi cunhado por Graham (2005), para se referir aos cursos construídos a partir de uma “mistura harmoniosa” entre momentos presenciais e a distância.

Tomando-se como referencial a Teoria Psicogenética de Wallon, a afetividade pode ser compreendida como o movimento a partir do qual o ser humano é afetado pelo seu mundo íntimo e pelo mundo externo, experimentando sensações de tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Em outras palavras, o indivíduo sente os estados de bem ou mal-estar à medida em que vai sendo atingido por seu entorno (Mahoney & Almeida, 2005; Dér, 2004).

O domínio afetivo engloba as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixões. Esses três elementos são decorrentes de fatores orgânicos e sociais e se configuram de maneira diferente: na emoção ocorre o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento da ativação representacional e na paixão do autocontrole. (Wallon, 2005; Mahoney & Almeida, 2005).

A título de exemplo, imaginemos a emoção de uma pessoa que acaba de receber a notícia de que ganhou um prêmio milionário na loteria. A emoção provocada por esse tipo de situação costuma vir acompanhada de intensa euforia e das mais diversas reações corporais e motoras: choro, taquicardia, tremores e por aí vai; sendo a exteriorização do afeto, tal emoção será perceptível a quem estiver perto do indivíduo no momento da notícia que a desencadeou. Passado algum tempo e esvaziada a emoção, a pessoa poderá nomear os sentimentos associados àquela situação: felicidade, animação, entusiasmo, etc. Uma vez que os sentimentos são representacionais, para que se tornem perceptíveis aos demais, faz-se necessário que sejam nomeados por quem os experimenta: “sinto-me feliz, animada e entusiasmada com o prêmio que recebi”. Imaginemos que, após algum período de reflexão, por mais que o feliz ganhador tivesse o desejo de gritar aos quatro ventos a sua condição de novo milionário, tenha se contido por ponderar que seria uma atitude de exposição imprudente; tal autocontrole consistiria na paixão.

Sendo o elemento representacional da afetividade, o sentimento acaba por se mostrar mais acessível para investigações que buscam a percepção dos participantes sobre uma determinada situação.

Imprescindível para o sucesso dos processos de ensino e aprendizagem sob quaisquer circunstâncias e condições, o papel da afetividade ganha perspectiva diferente quando se trata da Educação a Distância (EaD). Nörnberg (2011), ao mesmo tempo, em que enfatiza o potencial da EaD como impulsionadora da democratização da educação, na medida em que possibilita o rompimento de barreiras físicas e temporais, chama a atenção para a importância da construção de uma arquitetura pedagógica que possibilite a sua plena utilização, ressaltando a questão da afetividade nas interações nos ambientes virtuais como um aspecto fundamental a ser considerado neste processo. Para a autora, a afetividade é “o elo visceral entre a permanência ou não dos sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem” (idem, p. 13).

Almeida (2003, p. 79) destaca que mais do que “[...] disponibilizar informações pertinentes de maneira organizada e no momento apropriado”, é imprescindível “[...] criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa do aluno”. Mas tal empreitada não é exequível sem o estabelecimento de relacionamentos que favoreçam a construção colaborativa do conhecimento. A mesma autora destaca, ainda, que quando não é bem conduzida a educação a distância pode dificultar o estabelecimento de “inter-relações entre emissor e receptor”.

Não se pode perder de vista que as relações pedagógicas *online* incluem dimensões técnicas e humanas, sendo que as primeiras são importantes, mas não suficientes para garantir o sucesso da aprendizagem, uma vez que para além da

tecnologia, são imprescindíveis estratégias pedagógicas que deem conta de “comunicar e educar em nosso tempo” (Conceição, 2011; Silva & Osório, 2009).

Diante do exposto, sem minimizar a relevância dos estudos que têm se debruçado sobre os métodos e tecnologias mais apropriados para levar adiante essa forma de educação, evidencia-se a necessidade de discussões que tenham como foco os principais sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem: docentes e discentes. E é na busca da percepção dos discentes que se situa este trabalho.

Considerando-se que o conceito afetividade tem sido alvo de diversas interpretações, algumas delas bastante equivocadas, cabe esclarecer ao leitor de que lugar falamos quando usamos o termo. Para tanto, o próximo tópico apresenta uma breve explanação sobre a afetividade à luz da Psicogenética de Henri Wallon.

2. AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO: PSICOGENÉTICA WALLONIANA

A psicogenética walloniana é alicerçada fundamentalmente na compreensão da pessoa como um ser completo, integrado ao meio em que está inserido. Crítico das concepções reducionistas, herdadas de Descartes, que circunscrevem a compreensão do indivíduo a um ou a outro elemento da dualidade espírito-matéria, Wallon apoiou-se no materialismo histórico-dialético para buscar a superação da dicotomia entre a psicologia da introspecção, que via o psiquismo como entidade incondicionada; e o materialismo mecanicista, que postulava a visão organicista de que o pensamento nada mais era que um produto do cérebro, tal qual a bile é um produto do fígado (Wallon, 2005; Galvão, 2014; Dourado & Prandini, 2002).

Adepto do método dialético, Wallon (2005) recusou-se a recortar qualquer um dos aspectos do ser humano e estudá-lo desconectado do conjunto, defendendo que tal compreensão só é possível a partir da totalidade dos conjuntos funcionais que compõem o psiquismo humano, quais sejam: a motricidade, a cognição, a afetividade e a pessoa. Motricidade, cognição e afetividade atuam de maneira amalgamada na constituição e na evolução da pessoa em todas as suas inúmeras possibilidades (Wallon, 2005; Mahoney & Almeida, 2005).

Embora, para fins didáticos, motricidade, cognição e afetividade sejam tratadas separadamente, Wallon (2005) enfatiza que essa divisão é um artifício necessário para fins de descrição, tendo em vista que as três atuam em conjunto como um sistema regulador do psiquismo humano. Conforme elucidam Mahoney e Almeida (2012, p. 15):

“O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora tenham identidade estrutural e funcional diferenciadas, estão tão integrados

que cada um é parte constitutiva dos outros. [...] Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo que garante essa integração, é resultado dela.”

Nesse estudo, sem desconsiderar o papel das funções cognitiva e motora ou perder de vista que todas atuam de maneira imbrincada, o foco se encontra no domínio da afetividade.

Conforme anteriormente mencionado, o conjunto afetivo engloba as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixões; sendo que a emoção corresponde à “exteriorização” da afetividade por meio da sua expressão corporal e motora, o sentimento à expressão representacional da afetividade e a paixão ao mecanismo de autocontrole que “silencia” a emoção (Mahoney & Almeida, 2005; Dér, 2004).

Tassoni & Leite (2013) afirmam que as aulas costumam ser permeadas pela troca constante de sentimentos de diversas naturezas e *nuances*, que afetam tanto os professores, quanto os alunos: alegria, tristeza, ansiedade, confiança, insegurança, vergonha, entusiasmo, orgulho, insatisfação, indiferença, consideração, etc. O quanto tais sentimentos caminharão para *nuances* mais ou mesmo positivas depende, não exclusivamente, mas de maneira considerável, da prática docente.

Questionando a tradição das escolas privilegiarem a cognição em detrimento da afetividade, Leite (2012) enfatiza que as práticas de mediação pedagógica são marcadamente afetivas, tendo em vista que o professor é o principal agente mediador entre o aluno (sujeito da aprendizagem) e o conteúdo escolar (objeto da aprendizagem) e que as relações estabelecidas entre sujeito, objeto e mediador nunca serão neutras, pois transcendem as “esferas cognitivas/intelectuais”, provocando nos interlocutores do processo ensino-aprendizagem repercussões “[...] de natureza basicamente afetiva que podem variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos” (idem, p. 362).

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de verificar a intensidade e a frequência com que experimentam sentimentos de *nuances* positivas e negativas, foram convidados a participar desta

investigação 49 estudantes do Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Os convites foram realizados via correio eletrónico, por três vezes no intervalo de quinze dias, conforme preconizam os processos de recolha de dados *online* (Pinheiro & Silva, 2004). Na mensagem, além de uma explicação sucinta sobre os objetivos da investigação, os estudantes receberam um *link* por meio do qual poderiam aceder a um inquérito de autopreenchimento *online*. Antes de terem acesso às questões do inquérito, os estudantes leram e deram anuência ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Aceitaram participar da investigação 26 estudantes, o que corresponde a uma taxa de retorno de 53%, bem acima do que sucede na investigação em ciências sociais (Pinheiro & Silva, 2004).

Os dados aqui apresentados correspondem a três blocos do inquérito, que pode ser verificado acedendo ao *link* <http://goo.gl/forms/AiZjJVhDp7>. O primeiro bloco analisado foi composto pelas variáveis independentes do estudo: gênero, idade, estado civil, nacionalidade, curso superior realizado, área de atuação, atuação como professor e/ou tutor em cursos de educação a distância, experiência anterior em cursos na modalidade b-learning. No segundo bloco os estudantes foram apresentados a uma lista de 40 sentimentos de *nuances* positivas e negativas, sendo convidados a indicar a intensidade com que sentiam cada um deles, em uma escala crescente de 1 a 10, em que 1 correspondia a “não sinto de forma alguma” e 10 a “sinto com extrema intensidade”. O terceiro bloco foi composto pela mesma lista de sentimentos do bloco anterior, mas nele os estudantes deveriam indicar a frequência com que experimentavam cada sentimento, sendo que 1 correspondia a “nunca” e 10 a “com muita frequência”.

Para a análise dos dados foram utilizadas técnicas de análise descritiva. Para algumas das variáveis independentes foram realizados o Teste de Levene para igualdade de variâncias e o Teste T-Student para igualdade de médias. Para tanto fez-se uso do SPSS.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir dos dados referentes ao primeiro bloco do questionário foi realizada a análise descritiva das informações pessoais, académicas e profissionais dos participantes desta investigação, bem como da sua experiência anterior com a realização de cursos na modalidade *b-learning*.

Conforme pode ser observado na Tabela 1, existe ligeira predominância de mulheres (57,7%). Trata-se de um grupo maduro, em que a maioria tem 36 anos ou

mais (73%), é casado ou faz parte de uma união estável (65%). É possível que o fato do curso ser oferecido na modalidade *b-learning* justifique a maioria de brasileiros (69,2%) entre os respondentes; merecendo destaque o fato de que o percentual de brasileiros também predomina entre o grupo de 49 estudantes que foram convidados a participar da investigação, que é composto por 31 brasileiros (63%) e 18 portugueses. A maioria (76,9%) tem formação e trabalha em educação; sendo que nove dos vinte participantes que atuam como docentes já lecionaram em cursos a distância. A experiência anterior como aluno em cursos oferecidos na modalidade *b-learning* foi vivenciada por 53,8% dos participantes.

Tabela 1

		N	%
Gênero	Feminino	15	57,7%
	Masculino	11	42,3%
Faixa etária	20 a 25	3	11,5%
	31 a 35	4	15,4%
	36 a 40	9	34,6%
	Acima de 40	10	38,5%
Estado civil	Solteiro/a	6	23,1%
	Casado/a	14	53,8%
	União estável	3	11,5%
	Divorciado/a	3	11,5%
Nacionalidade	Brasileira	18	69,2%
	Portuguesa	8	30,8%
Formação	Áreas da Educação	20	76,9%
	Outras áreas	6	23,1%
Área de Atuação	Docência	20	76,9%
	Outras áreas	6	23,1%
Docência em Educação a Distância	Sim	9	34,6%
	Não	11	34,6%
	Não se aplica	6	30,8%
Realização de cursos anteriores em B-Learning	Sim	14	53,8%
	Não	12	46,2%

Informações pessoais, acadêmicas e profissionais dos participantes.

Dando continuidade à análise descritiva dos dados, foram calculadas as médias aritméticas simples das pontuações atribuídas a cada um dos sentimentos aos fatores intensidade e frequência, de acordo com as escalas de 1 a 10 previamente estabelecidas. Na sequência, os sentimentos foram divididos em duas categorias, de acordo com as suas *nuances* (positivas e negativas) e foram calculadas as médias aritméticas simples para cada uma das categorias, de forma que fossem obtidas

médias gerais de intensidade e frequência para os sentimentos de *nuances* positivas e os de *nuances* negativas. Os resultados podem ser observados nas Tabelas 2 e 3.

Levando em consideração que nas escalas de 1 a 10, as notas mais altas indicam sentimentos experimentados com maior intensidade e frequência, uma inspeção preliminar nas médias dos sentimentos de *nuances* positivas (Tabela 2) e *nuances* negativas (Tabela 3), bem como nas médias gerais de cada categoria, sugerem que os estudantes têm experimentado com maior intensidade e frequência os sentimentos de *nuances* positivas. A média das notas atribuídas pelos estudantes é 7,3 tanto em intensidade, quanto em frequência para os sentimentos de *nuances* positivas; ao passo que para os de *nuances* negativas as médias são 3,9 e 3,4, respetivamente para intensidade e frequência.

Quando os sentimentos são olhados separadamente, encontramos as médias mais altas no grupo dos sentimentos de *nuances* positivas para *autorrealização* (8,0 e 7,5), *felicidade* (8,0 e 7,8), *otimismo* (8,0 e 7,9) e *perseverança* (8,2 e 8,1). Tais resultados são promissores, tendo em vista tratar-se de sentimentos importantes para o envolvimento dos estudantes no curso. Nomeadamente, a perseverança é fundamental para a minimização de um dos grandes problemas da educação a distância, que é a desistência dos estudantes.

Na Europa, as taxas de desistência variam entre 20 a 30%, ao passo que nos países asiáticos podem chegar a 50% (Xenos, Pierrakeas & Pintelas, 2002; Shin & Kim, 1999). No Brasil, quando comparada a dos cursos presenciais, observa-se que a persistência dos alunos que estudam no modelo a distância tende a ser cerca de 10-20% inferior (Santos & Oliveira Neto, 2009).

Quanto aos sentimentos de *nuances* negativas, médias mais altas apareceram para *ansiedade* (6,5 e 5,0) e *preocupação* (6,3 e 5,7). Embora ansiedade e preocupação sejam sentimentos habituais em estudantes de pós-graduação, não deixam de ser pontos de atenção que podem ser melhor explorados e monitorados pela instituição de ensino.

Faro (2013), num estudo em que buscou identificar os principais fatores causadores do estresse entre 2.157 pós-graduandos brasileiros (incluindo mestrandos e doutorandos), mapeou oito principais preocupações, quais sejam: elevada cobrança pessoal pelo bom desempenho; interferência da demanda dos estudos sobre outros aspetos da vida; pressão externa (social, académica) acerca da conclusão do curso; receio de não alcançar o desempenho esperado pela banca examinadora; questões financeiras devidas ao fato de estudar em tempo parcial ou integral; tempo para concluir a tese ou dissertação; calendários e prazos das atividades académicas e eventual decepção quanto à inserção profissional após a conclusão do curso.

Tabela 2

<i>Sentimentos de nuances positivas</i>	<i>Intensidade</i>		<i>Frequência</i>	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Alegria	7,3	2,0	7,8	2,0
2. Alívio	5,9	2,4	6,3	2,1
3. Animação	7,0	2,0	7,3	2,0
4. Autorrealização	8,0	2,1	7,5	2,0
5. Autoconfiança	7,5	2,1	7,5	1,8
6. Calma	6,3	2,1	7,2	1,6
7. Disposição	7,4	2,0	6,8	1,9
8. Encantamento	7,0	2,5	7,1	2,4
9. Entusiasmo	7,7	2,2	7,4	2,1
10. Esperança	7,6	2,0	7,6	2,1
11. Felicidade	8,0	1,8	7,8	2,0
12. Gratidão	6,3	2,6	6,7	2,7
13. Motivação	7,8	2,0	7,6	2,3
14. Orgulho	7,7	2,1	7,3	2,5
15. Otimismo	8,0	1,9	7,9	1,8
16. Perseverança	8,2	1,8	8,1	1,9
17. Satisfação	7,9	2,0	7,6	2,2
18. Segurança	7,1	2,3	6,8	2,1
19. Serenidade	6,8	2,1	7,1	2,2
20. Tranquilidade	7,1	1,7	6,9	1,9
Média das médias	7,3	-	7,3	-

Média aritmética simples da intensidade e frequência com que os participantes indicaram experimentar sentimentos de nuances positivas.

Tabela 3

<i>Sentimentos de nuances negativas</i>	<i>Intensidade</i>		<i>Frequência</i>	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Aborrecimento	3,7	2,2	2,7	2,1
2. Ansiedade	6,5	2,4	5,0	2,7
3. Apatia	3,4	2,4	3,1	2,3
4. Apreensão	5,8	2,7	4,3	2,1
5. Desânimo	3,6	2,7	2,8	1,7
6. Frustração	3,4	2,2	3,1	2,3
7. Impaciência	3,5	2,2	3,6	2,3
8. Impotência	3,7	2,4	3,3	2,5
9. Inquietação	4,7	2,1	4,1	2,5
10. Insegurança	4,2	1,9	4,5	2,5
11. Insatisfação	3,2	2,0	3,1	2,3
12. Irritação	3,2	2,4	2,8	2,3
13. Medo	3,4	2,4	3,2	2,1
14. Preocupação	6,3	2,3	5,7	2,4
15. Raiva	2,7	2,1	2,3	1,6
16. Ressentimento	2,3	1,9	2,4	2,1
17. Revolta	2,1	1,5	2,1	2,2
18. Solidão	4,7	3,2	3,0	2,4
19. Tensão	4,5	2,4	4,3	2,5
20. Tristeza	2,3	1,8	2,2	1,6
Média das médias	3,9	-	3,4	-

Média aritmética simples da intensidade e frequência com que os participantes indicaram experimentar sentimentos de *nuances negativas*.

Julgando pertinente verificar eventuais diferenças significativas entre as médias dos sentimentos e algumas das características pessoais dos participantes do inquérito, realizou-se o Teste de Levene para igualdade de variâncias e o Teste T-Student para igualdade de médias. Como variáveis dependentes foram consideradas as médias dos sentimentos em intensidade e frequência e como variáveis independentes gênero, nacionalidade, atuação como professor em educação a distância e experiência anterior como aluno em cursos na modalidade *b-learning*. Em todos os testes foi considerado o nível de significância inferior a 0,05 (5% de possibilidade de as diferenças apresentadas serem influenciadas por outros fatores que não as variáveis independentes investigadas).

Por meio do Teste de Levene verificou-se a homogeneidade das variâncias, para que somente os sentimentos em que as variâncias fossem diferentes nos dois grupos à significância inferior a 0,05, pudessem ser considerados os valores calculados no Teste T-Student de variâncias iguais não assumidas.

Nas variáveis gênero, nacionalidade e atuação como professor em educação a distância, os sentimentos não alcançaram o nível de significância inferior a 0,05 no Teste de Levene, ou seja, não se observaram diferenças significativas entre os grupos homens/mulheres, brasileiros/portugueses e professores que já lecionaram ou não na educação a distância. Sendo assim, foram desconsiderados os resultados do Teste T-Student para essas variâncias, posto ter sido assumida a sua homogeneidade.

Para a variável “experiência anterior como aluno em cursos na modalidade *b-learning*”, foram observadas diferenças significativas entre os grupos no Teste de Levene e entre as médias no Teste T-Student para o sentimento *inquietação* no quesito intensidade; e para os sentimentos *impotência* e *preocupação* no quesito frequência.

Na Tabela 4 é possível observar as médias aritméticas dos sentimentos e os resultados do Teste de Levene e do Teste T-Student, ambos indicando significância inferior a 0,05.

Tabela 4

Intensidade									
Sentimento	Resposta	N	Média	Desvio Padrão	Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste T-Student para igualdade de médias		
					Z	Sig.	T	Df	Sig.
Inquietação	Sim	14	3,93	1,86	19,692	,000	-2,683	16	0,022
	Não	12	5,58	2,02					
Frequência									
Impotência	Sim	14	2,36	1,34	7,235	0,013	-2,284	24	0,048
	Não	12	4,42	3,06					
Preocupação	Sim	14	4,71	1,59	10,071	0,004	-2,384	24	0,035
	Não	12	6,75	2,70					

Teste de Levene e Teste T-Student para as respostas à questão: Além do Mestrado em Tecnologia Educativa, já realizaste antes outro curso na modalidade *b-learning*?

Os resultados indicados na Tabela 5 permitem duas constatações: (1) as diferenças significativas entre as médias, tanto em intensidade quanto em frequência, ocorreram em sentimentos de *nuances* negativas; (2) as médias mais altas na

intensidade da *inquietação* e na frequência da *impotência* e da *preocupação* estão entre os estudantes cuja primeira experiência no *b-learning* ocorreu no Mestrado em Ciências da Educação: Tecnologia Educativa.

Embora o número reduzido de participantes não permita grandes generalizações, tais resultados trazem pistas sobre a importância da experiência e a consequente familiarização com as práticas e recursos do *b-learning* para a diminuição, entre os estudantes, da intensidade e da frequência dos sentimentos de *nuances* negativas *inquietação*, *impotência* e *preocupação*.

Não é incomum que eventos novos estimulem tais sentimentos, que frequentemente estão relacionados a outro mais complexo denominado *ansiedade*, que tem entre as suas principais manifestações a presença do sentimento de *inquietação*, de *preocupações* difusas e insegurança em relação a situações desconhecidas, na presença das quais o indivíduo sente-se *impotente* (Lafortune & Saint-Pierre, 2001). Diante do exposto, chama a atenção o fato da *ansiedade* ter obtido a média mais alta em intensidade e a segunda mais alta em frequência dentre os sentimentos de *nuances* negativas (vide Tabela 3).

O ser humano tende a ter o sentimento de *impotência* aumentado em intensidade e/ou frequência em relação inversa ao conhecimento que detém para atuar em determinada situação ou evento. A título de exemplo, sentir-nos-íamos impotentes para auxiliar alguém que estivesse passando mal diante de nós em proporção inversa ao conhecimento que tivéssemos sobre as principais técnicas de primeiros socorros. Ou seja, em condições corriqueiras, na ausência de eventos ansiógenos *per se*, tais sentimentos desagradáveis tendem a diminuir gradativamente em frequência e intensidade, na medida em que os indivíduos se familiarizam com as situações anteriormente desconhecidas.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise descritiva dos dados permitiu constatar que, entre os mestrandos que participaram da investigação, as médias dos sentimentos de *nuances* positivas são consideravelmente mais elevadas que as dos sentimentos de *nuances* negativas no que se refere aos fatores intensidade e frequência.

As médias mais altas nas *nuances* positivas foram observadas nos sentimentos de *autorrealização*, *felicidade*, *otimismo* e *perseverança*, considerados importantes para a aderência dos estudantes ao curso.

Entretanto, merecem atenção os sentimentos de *nuances* negativas *ansiedade*, *preocupação*, *inquietação* e *impotência*. *Ansiedade* e *preocupação* obtiveram as

médias mais altas dentre os sentimentos de *nuances* negativas. *Preocupação*, *inquietação* e *impotência* tiveram médias significativamente mais altas entre os estudantes cuja primeira experiência no *b-learning* foi no mestrado em Ciências da Educação: Tecnologia Educativa.

Considerando-se que *ansiedade*, *inquietação*, *preocupação* e *impotência* têm o potencial de diminuir em intensidade e frequência na medida em que os estudantes se familiarizam com as ferramentas do *b-learning* e as especificidades do curso, uma possibilidade interessante para se buscar abreviar esse processo poderia ser a realização de breves cursos de capacitação antes do início da primeira unidade curricular do mestrado, visando não só, mas principalmente os estudantes inexperientes na modalidade.

No que diz respeito às limitações desta investigação, destacamos o reduzido número de participantes, que inviabilizou a realização de análises estatísticas mais sofisticadas. Por outro lado, considerando-se que do montante de 49 estudantes convidados, 26 participaram no estudo (53%), estamos perante um percentual representativo da população investigada. Uma sugestão para pesquisas futuras seria ampliar o número de participantes convidando, também, egressos de turmas anteriores, nomeadamente da primeira edição em *b-learning* (turma 2009-2010) para a frente.

A discussão aqui proposta, também, deverá ser enriquecida com dados qualitativos provenientes de entrevistas em profundidade, o que deverá ocorrer em um futuro próximo.

6. REFERÊNCIAS

- Almeida, M.E.B. (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação E Pesquisa*, 29 (2), 327–340. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022003000200010>
- Conceição, S.C. (2011). *A dimensão interativa na relação pedagógica em regime b-learning: perspectivas de alunos do curso de mestrado em Ciências da Educação (Tecnologia Educativa) na Universidade do Minho*. Universidade de São Paulo.
- Dér, L.C.S. (2004). A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In: Mahoney, A.A. & Almeida, L.R. (Orgs.), *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 61–75). São Paulo: Loyola.
- Dourado, I.C.P. & Prandini, R.C.A.R. (2002). Henri Wallon: Psicologia e Educação. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, 1 (5), 23–31. Acesso em: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110/128
- Faro, A. (2013). Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 29 (1), 51–60. <http://doi.org/10.1590/S0102-37722013000100007>
- Galvão, I. (2014). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. (Vozes, Ed.) (23ª ed.). Petrópolis.

- Graham, C.R. (2005). Blended Learning Systems: definition, current trends and future decisions. In: Bonk, C.J. & Graham, C.R. (Eds.), *The handbook of blended learning: global perspectives, local designs* (pp. 3-21). São Francisco: Pfeiffer Publishing. Acesso em: http://www.publicationshare.com/graham_intro.pdf
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (2001). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Edições Piaget. <http://doi.org/9789727714094>
- Leite, S.A.D.S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas Em Psicologia*, 20 (2), 355–368. <http://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>
- Mahoney, A.A., & Almeida, L.R. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia Da Educação*, 20, 11–30.
- Nörnberg, N. (2011). Os Processos Educativos e o Papel do Professor Tutor na e para Comunicação e Interação. Relatório de Pesquisa, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Pinheiro, A. & Silva, B.D. (2004). A Estruturação do Processo de Recolha de Dados On-Line. In *Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos* (pp. 522–529). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Santos, E.M. & Oliveira Neto, J.D. (2009). Evasão na educação a distância: identificando causas e propondo estratégias de prevenção. *Revista Paidéi@*, 2(2), 1–28. Acesso: [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path\[\]=101&path\[\]=96](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=view&path[]=101&path[]=96)
- Shin, N. & Kim, J. (1999). An Exploration of Learner Progress and Drop-Out in Korea National Open University. *Distance Education*, 20(1), 81–95. <http://doi.org/10.1080/0158791990200107>
- Silva, B. D. & Osório, A. J. (2009). As Tecnologias de Informação e Comunicação da Educação na Universidade do Minho. In C. V. de Freitas (Ed.), *Dez Anos de Desafios á Comunidade Educativa* (pp. 9–25). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Silva, B.D. & Conceição, S.C. (2013). Desafios do B-learning em tempos da cibercultura. In *Cenários para a inovação para a educação na Sociedade Digital*. São Paulo: Loyola.
- Tassoni, E.C.M. & Leite, S.A..S. (2013). Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições da teoria walloniana. *Educação*, 36 (2), 262–271.
- Wallon, H. (2005). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39 (4), 361–377. [http://doi.org/10.1016/S0360-1315\(02\)00072-6](http://doi.org/10.1016/S0360-1315(02)00072-6)